

TRABAJO FIN DE MÁSTER

UNIDAD DIDÁCTICA

LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS Y EL ARTÍCULO DE OPINIÓN EN EL AULA DE SECUNDARIA



JAVIER SEBASTIÀ MARTÍNEZ

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR/A DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE
IDIOMAS

MODALIDAD 1

TUTOR: Doctor Francisco Javier Vellón Lahoz

ÍNDICE

0. RESUMEN	2
1. INTRODUCCIÓN	3
2. MARCO TEÓRICO	4
2.1 El texto argumentativo y su dimensión didáctica	4
2.2 El enfoque comunicativo	6
2.3 Planteamiento didáctico	7
3. CONTEXTUALIZACIÓN	10
4. PROGRAMACIÓN	12
4.1 Competencias	12
4.2 Contenidos	14
4.3 Objetivos	16
4.4 Evaluación	17
4.5 Temporalización	21
4.6 Metodología	22
5. ACTIVIDADES	23
6. CONCLUSIONES	26
6.1 Resultados y valoración	26
6.2 Valoración del proceso	27
6.3 Propuestas de mejora	28
7. BIBLIOGRAFÍA	29
8. WEBGRAFÍA	30
9. ANEXOS	31
9.1 Textos actividad 1	31
9.2 Cuestionario inicial	36
9.3 Actividad 1	38
9.4 Actividad 2	39
9.5 Actividad 3	41
9.6 Actividad 4	43
9.7 Cuestionario final	45
9.8 Apuntes teóricos sobre la argumentación	46
9.9 Tabla de notas	51

0. RESUMEN

El Trabajo Final de Máster que se presenta a continuación consiste en la modalidad 1 de TFM, es decir, en la Implementación, Evaluación y Mejora de una Unidad Didáctica en la materia de Castellano: Lengua y Literatura, en 4º curso de la ESO.

Esta propuesta se fundamenta en la implementación de la Unidad Didáctica durante el Prácticum que realicé en el curso académico 2013/2014 en el IES El Caminàs de Castellón. De esta manera, se muestra el resultado del análisis y reflexión acerca del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto concreto de ese centro, contemplándose las dificultades en su desarrollo, es decir, qué se podría hacer para mejorar la manera de dar las clases y motivar a los alumnos para conseguir de ellos una actitud más favorable hacia la asignatura, sin dejar de tener en cuenta las finalidades propias de la etapa educativa, como la consolidación de hábitos de trabajo y la conexión con las competencias básicas.

Como se detalla en el trabajo, la metodología utilizada durante su implementación fue la investigación-acción, que integra aspectos de mejora, aproximándola y adaptándola a una metodología más activa y constructiva, en la que se pretende una mayor participación del alumnado, teniendo en cuenta el contexto real y su ambiente socioeducativo, para intentar llevar a cabo una unidad con un currículum adaptativo, pero sin bajar por ello el nivel mínimo de exigencia, y teniendo muy en cuenta el punto de partida del alumnado.

Esta unidad engloba un total de seis sesiones en las que se trabajan todos los aspectos del texto argumentativo, desde el nivel del contexto hasta el nivel léxico, entendiendo el texto argumentativo como una combinación de secuencias. Para ello, parto desde una actividad diagnóstica en la que se mide el nivel general de conocimientos previos y dirijo las explicaciones y las cuatro actividades hacia una actividad final centrada en el objetivo principal, la producción de un artículo de opinión en el que los alumnos sintetizan todo lo aprendido durante las sesiones. Por último, para medir los resultados y la satisfacción de los alumnos, la última actividad es un cuestionario final.

1. INTRODUCCIÓN

La presente unidad didáctica trata el tema de los textos argumentativos y, en concreto, del artículo de opinión con sus características, estructura y mecanismos modalizadores.

La argumentación es una de las tipologías textuales predominantes en la enseñanza secundaria puesto que exige del alumno un esfuerzo de comprensión lectora, detección de argumentos y tesis y producción de un texto maduro y coherente. Por este motivo, los textos argumentativos conforman el grueso de los textos a comentar en los dos cursos de bachillerato y en las pruebas de acceso a la universidad. El Currículo de Enseñanza Secundaria Obligatoria incluye en objetivos, competencias y contenidos la enseñanza de los textos argumentativos. Sin embargo, estos están presentes de manera muy testimonial en las instituciones docentes y son en muchas ocasiones obviados en la Educación Secundaria, y son más relevantes en Bachillerato.

El nivel educativo en el que ha sido implementada la unidad didáctica es 4º de ESO. Han sido varios los factores para escoger este curso. En primer lugar, el comportamiento de los alumnos ha sido bastante positivo durante mi estancia. Además, el estudio de los aspectos básicos de la argumentación está incluido tanto en el manual de texto como en la programación del curso realizada por el departamento de Castellano. Por si esto fuera poco, algunos de los alumnos ya han decidido que el curso próximo realizarán cursos de formación profesional, siendo los textos argumentativos los elegidos para la prueba de acceso a dichos cursos.

La clase de 4ºC del IES El Caminàs está dividida en dos grupos de nueve y doce alumnos cada uno. Las razones para la división no corresponden al rendimiento académico, sino que, según la tutora, son arbitrarias. No existen diferencias destacables en el rendimiento académico ni en el comportamiento entre ambos grupos, por lo que las actividades y explicaciones se han desarrollado de la misma manera.

2. MARCO TEÓRICO

La argumentación ha sido estudiada ampliamente desde la antigüedad clásica. Ya Cicerón, uno de los padres de la retórica, estableció sus bases, que entendía como «*el discurso mediante el cual se aducen pruebas para dar crédito, autoridad y fundamento a nuestra proposición*». La argumentación es una de las principales tipologías textuales, junto a la narración, descripción, argumentación, explicación y diálogo. Algunos autores van más allá y reducen la lista a las tres primeras. Sin embargo, los textos rara vez presentan una tipología en su forma “pura”, sino que están por lo general compuestos por dos o más secuencias textuales, entendidas según Adam (1992:12) como «una unidad de composición, de un nivel inferior al texto constituida por un conjunto de proposiciones que presentan una organización interna que le es propia». Los textos tienen una secuencia textual predominante y otras adyacentes. Por eso podemos hablar de textos expositivo-argumentativos cuando nos referimos al artículo de opinión, puesto que en él se combina la exposición del tema con la defensa de una idea. Esta heterogeneidad debe ser tenida en cuenta en la didáctica de la argumentación y de las demás tipologías textuales.

2.1 El texto argumentativo y su dimensión didáctica

La argumentación forma parte del desarrollo discursivo del ser humano en contextos de discusión familiar, social, académica, política, etc., con la intención de convencer a un interlocutor. La importancia de los textos argumentativos, no solo en la educación obligatoria, ha sido ampliamente estudiada por la lingüística, en su vertiente pragmática, y la didáctica de lenguas. La argumentación supone un diálogo, una confrontación de ideas y argumentos, conceptos que resultan indispensables en una sociedad sana y dialogante; y, sobre todo, es un género que invita a la reflexión. Todos los alumnos de cuarto de ESO, ya sigan estudiando bachillerato, ya quieran acceder a un ciclo formativo, se enfrentarán a textos argumentativos. Las pruebas de acceso a ciclos formativos suelen incluir textos argumentativos, como pude comprobar durante mi estancia en el IES Caminàs; y por descontado, el texto argumentativo tiene una gran importancia durante los dos cursos de bachillerato y en la mayoría de carreras universitarias sobre todo en el

ámbito de las humanidades y de las ciencias sociales, pero también en las del jurídico. Por tanto, consideramos de vital importancia que los alumnos conozcan en profundidad la estructura y los mecanismos textuales de los textos argumentativos.

Debido a su trascendencia, los pedagogos consideran clave introducir la argumentación en el currículo educativo. La enseñanza de la argumentación en la escuela es poco considerada en los niveles de educación primaria. Dolz (2000:7) afirma que “a los 10/11 años los niños son capaces de exponer una opinión; a los 13/14 años comienzan a modelizar su texto y a distanciarse de él; a los 16 años, finalmente, dominan la negociación”. Diversos expertos coinciden en la idoneidad de empezar a trabajar la argumentación desde la escuela, arguyendo que la capacidad de argumentar está presente a edades tempranas (Brassart, 1990), y que argumentar no consiste solamente en redactar sesudos artículos de opinión, sino que es una habilidad discursiva que se puede desarrollar desde la oralidad con otros enfoques didácticos. Un debate, por ejemplo, tiene mucho de argumentación. En ese sentido se han desarrollado numerosas secuencias didácticas para educación primaria, en las que a partir de debates o exposiciones de alumnos, se pasa a construir textos breves de carácter argumentativo. Otros autores, como Silvestre (1995), o Pieraut Le Bonniec (1987) conciben la argumentación como un proceso mental complejo que exige cierta madurez mental a la hora de escoger hechos y argumentos, plantearlos de manera ordenada y precisa y a partir de ellos llegar a una conclusión o tesis, y por tanto, no debería empezar a estudiarse hasta la edad de 14/15 años. Los niños, según los autores citados, construyen proto-argumentaciones sin desarrollo debido a su incapacidad de abstraer y generalizar.

Sin embargo, como norma general, los currículos de Educación Secundaria de las comunidades autónomas españolas introducen la argumentación por primera vez en cuarto curso de ESO (véase sección «Contenidos Específicos»), puesto que es una edad en la que los alumnos ya muestran la madurez suficiente para redactar textos de opinión. A pesar de esto, muchos profesores, dada su importancia, empiezan a introducir las estructuras argumentativa en tercer curso, aunque sea de manera introductoria, con el objetivo de que los alumnos tengan un conocimiento previo básico antes de cuarto curso.

La argumentación, como contraposición de ideas y argumentos, es una de las tipologías textuales que más ayuda en la interacción social y comunicativa, y por tanto debe ser conocida por el alumno, tanto en su vertiente escrita (artículo de opinión, editorial, etc.) como en su parte oral (debate). En cuanto a aspectos lingüísticos, es crucial que los estudiantes de cuarto de ESO conozcan, identifiquen y sepan contenidos como las oraciones subordinadas causales, consecutivas, finales... y en cuestiones ortográficas de los conectores característicos del texto argumentativo. Estos son aspectos en los que se incide en este trabajo.

2.2 Enfoque comunicativo

Actualmente, el método de didáctica de lenguas predominante es el enfoque comunicativo, propuesto por un gran número de autores y plasmado en una copiosa bibliografía. El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas se estructura en torno a la premisa central de la lengua como comunicación, y por tanto, considera que el objetivo de la enseñanza de lengua es adquirir lo que autores como Hymes llaman «competencia comunicativa». Méndez Cea (2012:86) la define como «La capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla, ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación».

El concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1971) ha sido ampliado con aportaciones de autores como Halliday, Canale o Swain (1983), quien divide el concepto en cuatro subcompetencias.

- Competencia gramatical: incluye el dominio del código lingüístico, de la gramática, de la fonología y del léxico.
- Competencia sociolingüística: consiste en el conocimiento de las propiedades de los enunciados en relación con el contexto social y la situación de comunicación en la que se producen (información que comparten los

interlocutores, intenciones comunicativas del emisor, etc.).

- Competencia discursiva: consiste en el conocimiento de los vínculos entre los elementos de un mensaje y la adquisición de normas con las que combinar dichos elementos en cada tipo de texto.
- Competencia estratégica: se refiere a la adquisición de estrategias de comunicación verbal y no verbal para controlar la comunicación, reforzar su eficacia o compensar el insuficiente dominio de otras competencias.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) añade otra competencia, la competencia mediadora, que es la capacidad de comunicarse y relacionarse con éxito en más de una lengua en los intercambios comunicativos que tienen lugar en los contextos multilingües y multiculturales de la sociedad actual.

Según este enfoque didáctico, tratamos el texto argumentativo como una unidad de comunicación que sirve para programar contenidos del curso. Para ello las actividades propuestas, por ejemplo, para la subordinación causal, tratada con anterioridad en el curso, se trabajan desde un texto con argumentos de causa/consecuencia, o la ortografía de las conjunciones se trabaja a partir de textos y oraciones, relacionando siempre la unidad con conceptos ya trabajados en el aula con anterioridad.

2.3 Planteamiento didáctico

Desde los años setenta del pasado siglo, con Vygotsky, los estudios de didáctica de lenguas han ido cambiando el foco de atención del profesor al alumno. Por tanto, resulta lógico que el enfoque comunicativo abogue por una enseñanza centrada en el alumno y en sus necesidades, en la que el profesor no tiene control directo en el proceso de aprendizaje de los alumnos, sino que debe ofrecer estímulos al alumnado y, por tanto, su práctica estará totalmente subordinada a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Desde el punto de vista de la práctica docente, el cambio de enfoque supone que el profesor adopte una actitud sustancialmente diferente. Debe dar más protagonismo a la opinión del alumno; de poco serviría en un ambiente tan tecnológicamente avanzado una

clase magistral como las de antaño. El aula debe convertirse en un espacio abierto y de diálogo, que además de conocimientos transmita valores humanos como la solidaridad, el esfuerzo y el consenso.

Esta unidad didáctica parte de las teorías del constructivismo. Este marco metodológico, que tiene como grandes figuras a Jean Piaget y Lev Vygotsky, apuesta por entregar al alumno herramientas o *andamiajes* que le sirvan para construir sus propios conocimientos. Desde un enfoque constructivista, partiendo de un método y un objetivo claro, el aula se convierte en un espacio favorable al aprendizaje, que ayuda a la motivación del alumno, quien a su vez construye su aprendizaje con el resto del grupo.

El constructivismo se aplica, en primera lugar, en la evaluación diagnóstica, en la que se determina de qué nivel parte el alumnado y, a partir de esa constatación, valorando los conocimientos previos del alumno, plantear los objetivos de la unidad didáctica.

El constructivismo no pretende evaluar el conocimiento de manera aritmética, puesto que presupone que el conocimiento es diferente en cada persona y, por tanto, no puede ser medido con una nota. Sin embargo, tanto los alumnos como la tutora del centro propusieron que al final de la unidad didáctica, los alumnos recibieran una calificación numérica, que dimos al final de las seis sesiones. En el Anexo 9 se recoge una lista de notas, de cada actividad y globales.

De entre las diferentes metodologías de investigación educativa, se ha escogido la conocida como investigación-acción, definida por autores como Elliot (1993: 87) como «el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma». Es aquella que más se adapta a la figura del profesor-investigador, un docente que no solamente se preocupa de preparar una lección magistral y transmitir sus conocimientos, sino que se encuentra en continuo aprendizaje y reciclaje de su metodología, e incorpora métodos y conocimientos a partir de su experiencia y la de otros docentes.

La investigación-acción propone un aprendizaje y una mejora constante de la educación a partir del estudio de un problema, cuestionándose todas las premisas, haciendo,

observando, reflexionando y aprendiendo de los otros y con los otros, ya que en el proyecto de investigación-acción se han implicado otras personas: el alumnado, la tutora del IES y el tutor UJI del Trabajo Final de Máster. Así, este trabajo es la obra de varios actores que han ido enriqueciendo y aportando ideas durante todo el proceso para mejorar el resultado final.

El texto argumentativo no tiene siempre la relevancia que merece en el currículo de secundaria, y muchos departamentos de lengua castellana optan por tratar de manera somera la argumentación en ESO. No es el caso del IES El Caminàs, cuyo departamento de castellano siempre introduce la iniciación a la argumentación en tercer curso de ESO y profundiza en ella en cuarto curso. De ahí que los resultados del cuestionario inicial fuesen realmente satisfactorios en cuanto a conocimiento de la argumentación. En este sentido, esta unidad didáctica viene a reforzar un punto ya introducido por la tutora en tercero y a darle una visión en más profundidad.

3. CONTEXTUALIZACIÓN

Conocer la realidad del centro educativo y del grupo de alumnos es el punto de partida de nuestra programación, puesto que es un aspecto que condiciona toda la planificación y actuación educativa.

La presente unidad didáctica fue implementada en dos grupos de alumnos de cuarto curso de ESO del Instituto Público El Caminàs, situado en Castellón de la Plana, donde realicé las prácticas como alumno tutorizado por la profesora de Lengua y Literatura Rosario Hernández. El Caminàs es uno de los centros de educación secundaria más grandes de la ciudad, con diecisiete unidades educativas de ESO, 43 de ciclos formativos y cuatro de bachillerato. El centro está situado en un barrio de clase media-baja, y según la dirección del mismo, tiene un 22% de alumnos inmigrantes. Al tratarse del centro con la mayor oferta de ciclos formativos, el IES El Caminàs tiene tres turnos de clase: mañana, para ESO y Bachillerato, tarde y noche, para ciclos formativos; esto hace que las instalaciones estén continuamente en uso y, por tanto, suele haber problemas de disponibilidad de materiales y aulas. Por suerte, esto no tuvo influencia en el desarrollo de esta unidad didáctica.

Los grupos A y B de cuarto de ESO suman un total de 21 alumnos, cuyo nivel académico es relativamente homogéneo. De ellos, tan solo uno puede considerarse como alumno *conflictivo*, siendo el resto un grupo ideal para el trabajo en el aula. El bagaje previo de los alumnos es diverso: aproximadamente la mitad de ellos son lectores habituales, aunque prácticamente todos habían leído prensa y, en concreto, artículos de opinión alguna vez en su vida. Por lo que refiere a calificaciones, el 35% de los alumnos habían superado todas las asignaturas en las dos primeras evaluaciones del curso; el 50% de ellos tenían de 1 a 3 asignaturas suspendidas, y el 15% de los alumnos habían suspendido 3 o más asignaturas. Estos son números típicos en la actualidad, sin diferencia con otros grupos, en palabras de mi tutora del IES. En cuanto a necesidades especiales, no es necesario destacar ningún caso de ACI (Adaptación Curricular Individual) ni ACS (Adaptación

Curricular Significativa), ni de ningún tipo de discapacidad física o intelectual. La nota media de la asignatura de Castellano:lengua y literatura hasta la implantación de la unidad didáctica, era de 6,85; mientras que de la asignatura Valencià:llengua i literatura era de 6,90.

Según manifestaron la práctica totalidad de los alumnos, Lengua y Literatura era una de las asignaturas más complicadas de cuarto curso. La mayor parte de los alumnos ponían como ejemplo la introducción de las oraciones subordinadas complejas y la ortografía como los puntos más difíciles del currículo. Conocer esto influyó ciertamente en el planteamiento de la Unidad Didáctica, y a tal efecto introduje actividades de repaso de ortografía y de oraciones subordinadas.

Durante las prácticas tuve la ocasión de preguntar sobre las opciones de los alumnos para el curso siguiente, pues cuarto es el último curso de la ESO. Quince de los 21 alumnos me manifestaron su deseo de seguir en el centro y estudiar bachillerato, cuatro realizarían algún tipo de ciclo formativo en el mismo centro, mientras que dos tenían previsto encontrar trabajo al acabar el curso. En todo caso, entendemos que la unidad viene a ser una ayuda para la totalidad de los alumnos, que deberán enfrentarse con toda seguridad a textos argumentativos en próximos cursos o en su vida cotidiana.

4.- PROGRAMACIÓN DE LA UNIDAD

4.1 Competencias

Se entiende por competencias básicas las que permiten poner el acento en aquellos aprendizajes imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos, y que deben haberse desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr la realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos.

Con las materias del currículo de la Educación secundaria obligatoria se pretende que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las materias contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias materias. Es en el currículo de cada una de ellas donde han de buscarse los referentes que permitan el desarrollo y adquisición de las competencias en esta etapa. Así pues, en cada materia se incluyen referencias explícitas acerca de su contribución a aquellas competencias básicas a las que se orienta en mayor medida. Por otro lado, tanto los objetivos como la propia selección de los contenidos buscan asegurar el desarrollo de todas ellas. Los criterios de evaluación, sirven de referencia para valorar el progresivo grado de su adquisición.

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, se han definido las siguientes ocho competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia matemática
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal

En esta unidad didáctica, las competencias trabajadas son las siguientes:

- Competencia para aprender a aprender: la metodología aplicada provoca que los alumnos tengan que desarrollar habilidades de estudio diferentes a las de la clase convencional.
- Competencia en comunicación lingüística: el fin último de la unidad es lograr que los alumnos puedan comunicarse correctamente mediante la argumentación.
- Tratamiento de la información y competencia digital: el alumno debe acceder a información para redactar el artículo de opinión.
- Autonomía e iniciativa personal: mediante la argumentación, el alumno puede expresar su punto de vista u opinión sobre un tema controvertido.

4.2 Contenidos

A continuación recojo los contenidos que prevé el currículo oficial del DOCV 112/2007 del 20 de julio en cuarto de ESO vinculados con el tema elegido:

Bloque 1. Comunicación

- Los medios de comunicación: la prensa, la radio y la televisión (géneros argumentativos).
- Estructuras argumentativas (reclamación, recurso, editorial, columna de opinión, debate, correspondencia comercial, etc.).
- Reconocimiento y utilización de algunas formas de expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo.

1d. Habilidades lingüísticas. Escribir. Composición de textos escritos

- Composición de textos propios de los medios de comunicación, especialmente, cartas al director y artículos de opinión como editoriales y columnas, destinados tanto a un soporte escrito como digital.

Como podemos observar, el tema elegido concuerda perfectamente con puntos del currículo oficial. Estos son los contenidos específicos de la presente unidad didáctica:

CONTENIDOS CONCEPTUALES

Corresponden al área del saber, es decir, los hechos, fenómenos y conceptos que los estudiantes pueden “aprender”. Dichos contenidos pueden transformarse en aprendizaje si se parte de los conocimientos previos que el estudiante posee, que a su vez se interrelacionan con los otros tipos de contenidos. Están conformados por conceptos, principios, leyes, enunciados, teoremas y modelos.

En esta unidad, los contenidos conceptuales pueden dividirse según los niveles del lenguaje, en cada uno de los cuales se localizan los espacios de intervención didáctica que se corresponden con los diferentes dominios del discurso, desde lo pragmático contextual, al de las unidades léxicas. Son los siguientes:

NIVEL	CONTENIDOS
CONTEXTO	La argumentación como secuencia textual Géneros argumentativos El artículo de opinión como género periodístico
DISCURSO	Argumentación y sus elementos (tesis, exposición, reformulación),
TEXTO	Coherencia y cohesión: estructuras, relaciones semánticas entre oraciones, signos de puntuación...
ENUNCIADO	Clases de argumentos Falacias
PALABRA	Conectores textuales Mecanismos de modalización Recursos retóricos Marcas lingüísticas en la argumentación: persona gramatical

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Son el conjunto de acciones que facilitan el logro de un fin propuesto. El estudiante será el actor principal en la realización de los procedimientos que demandan los contenidos, es decir, desarrollará su capacidad para “saber hacer”. En otras palabras contemplan el conocimiento de cómo ejecutar acciones interiorizadas. Estos contenidos abarcan habilidades intelectuales, motrices, destrezas, estrategias y procesos que impliquen una secuencia de acciones. Los procedimientos aparecen en forma secuencial y sistemática. Requieren de reiteración de acciones que llevan a los estudiantes a dominar la técnica o habilidad.

En esta unidad, los contenidos procedimentales son los siguientes:

- Redactar un texto coherente y cohesionado
- Escoger información adecuada sobre el tema elegido para la redacción del artículo
- Incorporar procedimientos de subjetividad en textos escrito

CONTENIDOS ACTITUDINALES

En cuanto a los contenidos actitudinales, estos constituyen los valores, normas, creencias y actitudes conducentes al equilibrio personal y a la convivencia social. Como se pudo apreciar, la actitud es considerada como una propiedad individual que define el comportamiento humano y se relaciona directamente con el ser..Están relacionados con la adquisición de conocimientos y con las experiencias que presenten modelos a partir de los cuales los estudiantes pueden reflexionar. El cambio de actitudes irá apareciendo gradualmente en función de los contenidos, las experiencias significativas y la presencia de recursos didácticos y humanos que favorezcan la elaboración de nuevos conceptos.

En esta unidad, los contenidos actitudinales son los siguientes:

- Desarrollar una actitud crítica ante textos argumentativos
- Tolerar posturas diferentes sobre temas polémicos o controvertidos
- Descubrir y aplicar mecanismos racionales de la argumentación
- Fomentar la colaboración y el trabajo en equipo

4.3. Objetivos didácticos específicos de la unidad didáctica

Los objetivos didácticos establecidos en esta unidad didáctica son los siguientes:

- Reconocer los textos argumentativos periodísticos.
- Conocer las estrategias básicas de la argumentación.
- Detectar los rasgos de subjetividad y modalización en textos argumentativos.
- Reconocer las partes de un texto argumentativo: tesis, argumentos, introducción y conclusión.
- Distinguir los distintos géneros argumentativos periodísticos: artículo de opinión, columna y editorial.
- Redactar un artículo de opinión breve siguiendo unas pautas indicadas por el profesor.

4.4 Evaluación

La evaluación del aprendizaje del alumnado consiste en el juicio comparativo, corrector y continuo del progreso del alumnado, a través de unos datos recogidos. La evaluación es un proceso continuo que consta de tres fases en las que el docente puede conocer los conocimientos previos del alumno, cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, si se alcanzan los objetivos propuestos y valorar la calidad del proceso de enseñanza. Las fases son las siguientes:

- *Evaluación inicial o diagnóstica:*

Sirve para conocer el punto de partida en cuanto a nivel de conocimientos previos del alumnado para actuar en consecuencia al desarrollar la unidad didáctica

Aplicada en el Cuestionario inicial.

- *Evaluación procesual:*

Nos permite evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, regularlo e introducir cambios necesarios para mejorarlo y valorar el grado de adquisición de objetivos.

Aplicada en las actividades 1 a 4.

- *Evaluación final o sumativa:*

Nos aporta información sobre la situación de los alumnos al acabar la unidad didáctica y gracias a ella podemos saber si se han alcanzado los objetivos propuestos teniendo en cuenta los criterios expuestos en la rúbrica de evaluación. Aplicada en la redacción del artículo de opinión.

- *Evaluación del proceso de aprendizaje:*

En ella se evalúa la sistematización de conocimientos adquiridos por el alumnado y su valoración del proceso y la propuesta didáctica. Constituye, por tanto, un instrumento básico para las propuestas de mejora.

Aplicada en el cuestionario final.

La redacción del artículo de opinión fue evaluada por el profesor siguiendo una rúbrica de evaluación repartida al alumnado en la primera sesión inicial. La rúbrica permite agilizar la corrección e informa a los alumnos sobre los criterios a tener en cuenta a la hora de realizar las actividades propuestas con anterioridad. Tras reflexionar con la tutora, se optó por introducir una calificación numérica del profesor a los alumnos debido a la ingente cantidad de material que corregir.

Rúbrica de Evaluación de la Unidad Didáctica

Porcentaje de puntuación de las actividades - 30%

Actividad 1 – 5%

Actividad 2 – 5%

Actividad 3 – 10%

Actividad 4 – 10 %

Redacción del artículo de opinión -70%

La redacción se corregirá siguiendo los criterios de esta tabla, donde se recogen las áreas trabajadas en las actividades:

DESCRIPCIÓN		NOTA
ESTRUCTURA 30%	Redacta de manera clara y ordenada. Utiliza correctamente los conectores. Organiza la información en párrafos. Texto extenso (más de 350 palabras)	3/3
	Redacta de manera poco elaborada. Comete algunos errores en el uso de los conectores. No estructura de manera nítida el texto, repite ideas. Texto mediano (entre 200 y 350 palabras)	1,5/3
	Redacta de manera desordenada. Utiliza incorrectamente los conectores o los omite. No organiza las ideas en párrafos. Texto corto (menos de 200 palabras)	0/3
	Enuncia la tesis nítidamente. Utiliza argumentos razonados. Elabora una secuencia lógica del tema. Elige un título atractivo y un tema original.	4/4

CONTENIDO 40%	Aporta una idea personal clara e innovadora.	
	Enuncia de manera poco clara la tesis. Utiliza argumentos poco sólidos. Elige un título poco atractivo. Repite vocabulario. Elige un tema típico Aporta ideas personales.	2/4
	No aporta una tesis. Omite argumentos o utiliza falacias. No vincula los elementos del texto mediante conectores. Propone ideas poco originales. No propone una opinión personal.	0/4
PRESENTACIÓN 20%	Redacta un texto claro y espaciado, con buena caligrafía y márgenes libres de texto.	2/2
	Presenta un texto fácil de leer, con caligrafía entendible.	1/2
	Compone un texto poco vistoso y apretado, con caligrafía ilegible y márgenes escritos.	0/2
ORTOGRAFÍA 10%	No comete ningún error ortográfico ni ausencia de tildes.	1/1
	Comete hasta cinco faltas y/o ausencia de tildes.	0,5/1
	Comete más de cinco faltas y/o ausencia de tildes.	0/1

Al final de la unidad didáctica, cada alumno recibió una nota global de la unidad sobre 10 en función de los criterios arriba expuestos, siendo la nota media del grupo 6,3. No se apreciaron diferencias significativas entre los dos grupos, ni en actitud como en calificación.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

La investigación-acción requiere de mecanismos de control para conocer los conocimientos previos del alumnado, antes de entrar en materia. Resulta indispensable que el profesor conozca qué saben los alumnos para enfocar de una manera u otra el desarrollo de actividades, los contenidos y los objetivos.

Para ese objetivo, llevamos a cabo una evaluación diagnóstica en forma de formulario inicial, con preguntas básicas sobre la argumentación. Su revisión hizo modificar ciertos detalles de la unidad didáctica, puesto que los alumnos tuvieron problemas en las definiciones teóricas y la ortografía, y por tanto se insistió más en esos dos puntos en las

sesiones siguientes. El cuestionario inicial puede ser consultado en el anexo 2.

EVALUACIÓN FINAL

En la evaluación final, el profesorado debe constatar qué aspectos de su intervención han favorecido el aprendizaje y en qué otros podrían incorporarse cambios o mejoras.

Con este objetivo, he elaborado un cuestionario final en el que se ponen a prueba los conocimientos adquiridos por los alumnos y a la vez, se les demanda una opinión personal sobre el proceso y una propuesta de mejora, a partir de los cuales el profesor debe mejorar su metodología y variar (o no) el enfoque en actividades futuras.

4.5 Metodología

Las sesiones de la unidad didáctica se han desarrollado en parte de manera tradicional, en forma de clase magistral de explicación, preguntas y tareas, aunque con alguna innovación derivada del uso de las TIC. Las explicaciones teóricas fueron apoyadas por presentaciones en Powerpoint y material audiovisual (vídeos, esquemas e imágenes) con el objetivo de clarificar la exposición. Asimismo, las actividades 1-4 estuvieron disponibles en el Aula Virtual de la asignatura para que los alumnos pudieran descargarlas y completarlas por ordenador en caso necesario. El hecho de utilizar la presentación electrónica y de contar con acceso directo a Internet en el aula ya supone una innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que, de alguna manera, acerca el proceso a la realidad de los alumnos.

Las explicaciones han ido siempre acompañadas de ejemplos y de explicaciones, así como de aclaraciones a las preguntas de los alumnos. Al final de cada explicación se ha aportado un resumen de cada tema tratado para facilitar la comprensión de los alumnos, poco acostumbrados a tomar apuntes del discurso del profesor.

Empezar la unidad con un cuestionario diagnóstico fue de gran utilidad, ya que nos ha permitido desarrollar las actividades de manera más ajustada al nivel previo de los alumnos. El hecho de pedir actividades a lo largo de la unidad ha provocado que los alumnos tuvieran mayor interés y estuvieran activos durante las dos semanas.

El papel de los alumnos ha sido crucial, pues fue en todo momento el profesor adaptó su metodología a sus reacciones. En las primeras sesiones se observó cómo los alumnos demandaban una participación más activa, menos centrada en la teoría y más en cuestiones prácticas. Para ello, se optó por la siguiente opción: fueron los propios alumnos quienes trajeron recortes de prensa con artículos de opinión para la Actividad 1, y redactaron esquemas y resúmenes de las características de la argumentación. Este simple método sirvió para una mayor implicación de los alumnos en la construcción del conocimiento, ya que no se limitaron a seguir unas explicaciones teóricas sobre la argumentación, que entendemos que pueden resultar algo áridas, sino que participaron activamente.

4.6 Temporalización

La unidad didáctica ocupó seis sesiones en cada grupo, desde el lunes 5 hasta el lunes 19 de mayo de 2014. Por cuestiones ajenas a la asignatura, se tuvo que cancelar la clase del jueves 8, por lo que pasamos las actividades al viernes 9.

Para organizar la disposición de las sesiones, la tutora y yo elaboramos la siguiente temporalización:

Temporalización de la Unidad Didáctica

Mayo 2014

Viernes 2 Entrega del cuestionario inicial (para hacer en casa el fin de semana)

Lunes 5 (G1 y G2)

Presentación de la unidad didáctica y entrega de la rúbrica de evaluación.
Recogida de información del cuestionario.
Primeras diapositivas del tema.

Miércoles 7 (Grupo 2)

Presentación Powerpoint: estructura del texto argumentativo.
Actividad 1: ordenar los textos.

- Viernes 9 (Grupo 1)
Presentación Powerpoint: estructura del texto argumentativo.
Actividad 1: ordenar los textos.
- Lunes 12 (Grupo 1 y Grupo 2)
El artículo de opinión como género periodístico. Características y diferencias con otros géneros. La modalización.
Encargo Actividad 2: la modalización.
- Miércoles 14 (Grupo 2)

Corrección de la Actividad 2: la modalización.
Diapositivas de los conectores.
- Jueves 15 (Grupo 1)
Corrección de la Actividad 2: la modalización.
Diapositivas de los conectores.
- (Grupo 2)
Actividad 3: Los conectores y la subordinación en los textos argumentativos.
Encargo del artículo de opinión final para el lunes 19.
Encargo actividad 4: Ortografía de los conectores. Por qué, porqué, porque. Sino, si no.
- Viernes 16 (Grupo 1)
Actividad 3: Los conectores y la subordinación en los textos argumentativos.
Encargo del artículo de opinión final para el miércoles 21.
Encargo actividad 4: Ortografía de los conectores. Por qué, porqué, porque. Sino, si no.
- Lunes 19 (Grupo 1 y Grupo 2)

Corrección Actividad 4
Entrega del artículo de opinión.
Recapitulación de lo aprendido
Evaluación de la actividad (cuestionario final)

5. ACTIVIDADES

Las actividades que propone esta unidad didáctica abordan los tres niveles del discurso: texto, oración y palabra.

NIVELES DEL DISCURSO		
Nivel semántico	Nivel sintáctico	Nivel morfológico
Actividad 1 Actividad 2 Redacción artículo	Actividad 2 Actividad 3	Actividad 4
CUESTIONARIOS INICIAL Y FINAL		

ACTIVIDADES DE INICIACIÓN

CUESTIONARIO INICIAL: El cuestionario inicial tiene la función de evaluación diagnóstica; de detectar las ideas previas y dar una visión general del nivel del alumnado.

Es importante destacar que su revisión hizo modificar ciertos detalles de la unidad didáctica, puesto que los alumnos tuvieron problemas en las definiciones teóricas y la ortografía, y por tanto se insistió más en esos dos puntos en las sesiones siguientes.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

ACTIVIDAD 1	
OBJETIVOS	Introducir la estructura del texto argumentativo, el concepto de tesis y su ubicación en el texto y la identificación de argumentos.
TEMPORALIZACIÓN	1 sesión (45 min. aproximadamente)
CONTENIDO	Estructura del texto argumentativo, tesis y argumentos.
DESARROLLO	Tras la explicación de las estructuras textuales y de las partes de los textos argumentativos (tesis, argumentos, conclusión, introducción), se propone una actividad de ordenar una serie de textos recortados en papel, otra de detectar la tesis de dos de los cuatro textos y por último, de detectar los argumentos de uno de

	los textos. Los alumnos realizan esta actividad en parejas o grupos de tres.
EVALUACIÓN	Esta actividad representa el 5% de la nota total de la unidad.

ACTIVIDAD 2	
OBJETIVOS	Adquirir e identificar los mecanismos de la modalización textual y la subjetividad en los textos argumentativos.
TEMPORALIZACIÓN	1 sesión (45 min, aproximadamente)
CONTENIDO	Modalizadores textuales (léxicos, puntuación, figuras retóricas)
DESARROLLO	La actividad 2 está basada en la modalización textual, y presenta tareas relacionadas con lo visto en la sesión: léxico valorativo, signos de puntuación, figuras retóricas, además de una pregunta sobre la estructura textual. La actividad consiste en cinco preguntas de análisis textual Los alumnos realizan esta actividad en parejas o grupos de tres.
EVALUACIÓN	Esta actividad representa el 5% de la nota total de la unidad.

ACTIVIDAD 3	
OBJETIVOS	Identificar y reforzar conocimientos sobre oraciones subordinadas y conectores textuales
TEMPORALIZACIÓN	1 sesión (20 min. Aproximadamente) + trabajo en casa
CONTENIDO	Subordinación, conectores.
DESARROLLO	La tercera actividad trata sobre la subordinación y los conectores de la argumentación. Empieza con una tarea de rellenar espacios en blanco con conectores; pasa a una tarea de análisis sintáctico (que entronca con lo visto en anteriores sesiones de la asignatura) y a dos ejercicios de conectores textuales; uno de unión de oraciones para formar subordinadas y el último de redacción de oraciones subordinadas con conectores. Los alumnos realizan esta actividad individualmente en el aula y la terminan en casa.
EVALUACIÓN	Esta actividad representa el 10% de la nota total de la unidad.

ACTIVIDAD 4	
OBJETIVOS	Diferenciar y conectores
TEMPORALIZACIÓN	Debido a la falta de tiempo y al carácter práctico de la misma esta actividad se depositó en el Aula Virtual para que los alumnos pudieran acceder desde casa e imprimir las hojas.
CONTENIDO	Ortografía de los conectores (porque/por que/porqué, si no /sino, cómo/como)
DESARROLLO	La actividad 4 desciende del nivel oracional al léxico, a la ortografía de los conectores. Tras realizar los ejercicios de rellenar huecos, los alumnos deben rellenar las reglas ortográficas de los nexos. Los alumnos realizan esta actividad individualmente.
EVALUACIÓN	Esta actividad representa el 10% de la nota total de la unidad.

ACTIVIDADES DE TERMINACIÓN

REDACCIÓN DE UN ARTÍCULO DE OPINIÓN: Esta es la principal actividad de la unidad didáctica. Los alumnos deben aplicar lo aprendido en la redacción de un artículo de opinión de extensión media (250-300 palabras), bien a partir de un tema propuesto en clase o de un tema libre.

CUESTIONARIO FINAL: El cuestionario final tiene la función de comprobar la adquisición de conocimientos, actitudes y procedimientos de los alumnos, y recoge preguntas referidas a todos los temas de la unidad y además sirve para evaluar el desarrollo de la unidad, la actitud del profesor y aportar propuestas de mejora. Se puede consultar en el anexo 7.

Las fichas de cada actividad, tal y como fueron repartidas a cada alumno, se encuentran en los anexos 2 a 7.

6. CONCLUSIONES

6.1. Resultados y valoración

Este Trabajo Final de Máster tenía como objetivo principal diseñar e implementar una Unidad Didáctica para trabajar la argumentación como género textual en 4º de ESO. Considero que, en general, los objetivos propuestos se han cumplido satisfactoriamente. Los alumnos han adquirido una base sólida de conocimientos que les permitirá encontrarse preparados para los dos cursos de bachillerato. Tanto la tutora como el alumnado manifestaron su satisfacción por cómo se llevó a cabo el proceso, siendo estos últimos muy explícitos en sus respuestas en el cuestionario final, en el que destacaron la utilidad de la unidad de cara a próximos cursos, así como la claridad a la hora de evaluar las actividades.

El grupo recibió con entusiasmo una manera diferente de enseñar, más participativa y grupal, en la que se sentían el centro del aula, pues se tuvo en todo momento en cuenta su opinión y su nivel. No solo el hecho de cambiar de profesor fue para ellos novedoso, también lo fue el cambio de metodología, que pasó a ser más interactiva, con el uso de presentaciones en ordenador, así como los temas a debate en los diferentes artículos, que originaron discusiones constructivas y razonadas. El ambiente fue en todo momento agradable, y los pocos alumnos conflictivos colaboraron en todo momento en el desarrollo de las tareas y actividades.

No olvidemos que, actualmente, conocer adecuadamente los diferentes géneros textuales es, además de un objetivo en el currículo, una necesidad en la sociedad posmoderna de la información, y por tanto, resulta una obligación para el docente.

Los resultados de la unidad didáctica han coincidido con lo esperado por la tutora y el profesor. La nota media de los alumnos se ha situado en el 6,3, cercana al 6,8 de media de la asignatura de castellano y al 6,9 de valenciano. Las calificaciones numéricas de cada alumno se pueden consultar en el Anexo 9.

6.2 Valoración del proceso didáctico

A diferencia del tipo de aprendizaje predominante durante mi estancia en el Prácticum, que fue de carácter marcadamente tradicional, aunque desarrollé algunas actividades mediante un enfoque más activo y participativo, observé que la totalidad de los 21 alumnos de los dos grupos respondían bien y con interés a las actividades y a las lecciones más interactivas. De esta manera, ya en los primeros días de mi corto periodo docente, fui consciente de la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de una mayor interacción, buscando y manteniendo la motivación mediante la participación de todo el grupo.

Por otra parte, aunque los resultados obtenidos en su momento por el alumnado fueron, en su mayoría satisfactorios, ya que se puede entender que adquirieron los contenidos de la unidad, posiblemente una gran mayoría de los alumnos no desarrolló un aprendizaje duradero y conectado con su realidad. Para ello se precisa de otro tipo de estrategias que ayuden a conectar y fijar de manera más efectiva los contenidos que se pretendían desarrollar. La integración de más actividades variadas y que permitieran una mayor participación, como las actividades grupales, o un mayor uso de las TIC seguramente hubieran proporcionado una mayor atención a la diversidad en cuanto a estilos de aprendizaje, ritmos y motivaciones y, por consiguiente, una mejora considerable en el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que desde un punto de vista constructivista, el conocimiento se construye de manera individual a través de un proceso de aprendizaje basado en las experiencias, no memorizando y repitiendo información, mal de la que adolece nuestro sistema educativo actual.

6.3.- Propuestas de mejora

Toda unidad didáctica debe aportar algún matiz, por mínimo que sea, para intentar mejorar la docencia de los temas que trata. Para ello es imprescindible que, tras la implementación en el aula de la unidad, se plasmen los problemas y una serie de posibles soluciones para futuros proyectos.

Una de las características definitorias de esta unidad didáctica es que se ha tenido en cuenta en todo momento las opiniones del alumnado, tanto durante la implementación de la unidad didáctica como en el cuestionario final, cuya última pregunta demandaba propuestas de mejora, aspectos que los alumnos cambiarían de la metodología de la unidad. Las propuestas de mejora que los alumnos manifestaron en el cuestionario final estuvieron, en su mayoría, centradas en la cantidad de ejercicios propuestos. Es cierto que en las dos semanas de unidad hubo cierta carga extra de trabajo fuera del aula y esto causó cierto descontento entre parte del alumnado. Sin embargo, prácticamente todos los alumnos cumplieron con su tarea y entregaron redacciones y fichas, por lo que en este caso no recomendaría una reducción en el número de actividades.

Otro punto a mejorar es la claridad a la hora de exponer la teoría. Algunos alumnos destacaron esta propuesta de mejora, que quizás pueda atribuirse a la falta de experiencia del profesor en un aula de ese tipo, o tal vez a la falta de tiempo y la necesidad de comprimir información en una clase de 50 minutos. La importancia de controlar el tiempo es una de las primeras nociones que debe adquirir un profesor novel. En mi caso, pude pecar de exceso de materiales teóricos en forma de diapositivas, que recomiendo aligerar lo máximo posible.

Estos dos aspectos, así como otras propuestas de los alumnos fueron debidamente analizados por la tutora, quien me las hizo saber y manifestó que las tendría en cuenta a la hora de proponer actividades similares en próximos cursos.

7. BIBLIOGRAFÍA

ADAM, J.M. (1992) :*Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París, Nathan.

CASSANY, D. (1990) :*Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita* Publicado en Comunicación, lenguaje y educación. Madrid. Disponible en:
http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/enfoques.htm

COTTERON, J. (1995): *¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?* CL & E: Comunicación, lenguaje y educación, (Ejemplar dedicado a: Enseñar a argumentar), págs. 79-94

DOLZ, J., PASQUIER, A. (2000): *Escribo mi opinión*: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

ELLIOT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación acción*, Morata.

HERRERO CECILIA, J. (2006). *Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso*. Cuenca : Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

HYMES, D. (1971): *Competence and performance in linguistic theory" Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23

LOUWERSE, M. (2004): *Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión*. Signos, 37(56), 41-58.

MÉNDEZ CEA, C. (2012): *Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES: desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (e/le) hacia la competencia intercultural*. Universidad de Salamanca.

MOLINER, O.; SANCHIZ, M^a L; SALES, M^a A.: *Organización y funcionamiento de los centros de educación secundaria. El currículum: definición, diseño y desarrollo. Estrategias metodológicas para la enseñanza en secundaria*.

PIERAUT-LE BONNIEC, G. (1987). *Connait et le dire*. Editions Mardaga.

SANTOS VELANDIA, N. P: *La argumentación oral en primaria*. Universidad Francisco José de Caldas, Colombia.

SILVESTRE, A. (1995): *El discurso instruccional*. Buenos Aires: Uv. de Buenos Aires.

8. WEBGRAFÍA

<http://ideascompilativas.blogspot.com.es/2009/06/contenidos-conceptuales-procedimentales.html>

http://www.edu.xunta.es/web/sites/web/files/libro_competencias_basicas.pdf [Coord. María Rodríguez Moneo, Elena González Briones]

http://www.eagrancanaria.org/site/index.php?option=com_content&view=article&id=389:el-texto-expositivo-y-argumentativo&catid=134:lengua-castellana-y-literatura&Itemid=59

<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseanzas/educacion-secundaria-obligatoria/contenidos.html>

DIARIO OFICIAL DE LA COMUNIDAD VALENCIANA DECRETO 112/2007, de 20 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana. [2007/9717] (Publicado en http://www.docv.gva.es/datos/2007/07/24/pdf/2007_9717.pdf consultado el 16 de octubre de 2014)

9. ANEXOS

ANEXO 1. TEXTOS ACTIVIDAD 1

Alegato a favor de la tauromaquia

Ante la reciente abolición de las corridas de toros en Cataluña, los grupos antitaurinos "celebran su victoria" por encima del enfado de toreros y empresarios de este mundo. El parlamento catalán vigente decidió, tras los ruegos de grupos principalmente ecologistas y antitaurinos, que se celebrara la última corrida el pasado 25 de septiembre en la majestuosa plaza barcelonesa "La monumental".

Estos grupos basan sus argumentos en el sufrimiento del animal desde que nace hasta que muere, pero esto no es cierto en realidad. Los toros de lidia son criados en libertad en grandes fincas donde pueden moverse a sus anchas. Alimentados por la mano del hombre desde el primer día hasta el último. Cuidados desde pequeños hasta el momento de su muerte. Y es que los toros de lidia solo se usan para el toreo. Con la desaparición de las corridas, dejarían de criarse esas razas y se extinguirían, lo cual sería una irreparable pérdida de biodiversidad en las dehesas y marismas donde este animal desempeña un papel central.

Las personas que van a los toros no lo hacen por ver cómo se castiga al animal. No hay que ver las corridas de toros como un acto de sadismo, como dicen los antitaurinos. Es un espectáculo, un arte, donde se enfrenta cara a cara una bestia contra un hombre, luchando por demostrar al respetable la bravura y valentía de ambos. Las corridas de toros no son un acto donde la balanza está siempre a favor del torero, como dicen los grupos antitaurinos. Es como si se tratase de un partido de fútbol; en una corrida de toros gana el mejor, y muchas veces hay empates. Se han visto muchos casos donde el toro ha acabado con la vida del torero, o donde simplemente, su actuación ha sido tan digna, que no merecía la muerte y se le ha indultado.

No entiendo aquellos que están dispuestos a dar de lado a cientos de años de una de las tradiciones que mejor nos representa. Es uno de las pocas herencias culturales que conservamos de las antiguas culturas orientales, y excomulgarla sería como menospreciar en gran parte a la cultura española. Es nuestra Fiesta Nacional por excelencia, y podríamos decir que actuar en contra de los toros es actuar en contra de España, por eso resulta un tanto llamativo el hecho de que haya sido Cataluña (comunidad que como todo el mundo sabe, pretende conseguir la independencia del estado español) la pionera en la prohibición de las corridas de toros.

Hace pensar que además de intereses a favor de los animales, existen también intereses políticos enmascarados. Deshacerse de una tradición tan arraigada para España, es una herramienta más para dar un paso adelante en su propósito de independencia.

Para dar punto y final a este artículo, quiero terminar diciendo que respeto, aunque no

apoyo, muchas de las visiones antitaurinas. Y pediría que antes de decidir si uno está a favor o en contra, acudiera a una corrida de toros; puesto que estoy seguro, que muchos de los antitaurinos ni siquiera conocen a ese animal que tanto aprecian.

(Adaptado de *Alegato a favor de la tauromaquia*.)

<http://aladecolibri.blogia.com/2011/102701-alegato-a-favor-de-la-tauromaquia.php> (Con el permiso del autor) matador

Ruth Toledano

Como el Parlament iba a poner sobre su mesa el debate sobre la Iniciativa Legislativa Popular (ILP) para prohibir las corridas de toros en Cataluña, nuestro Ayuntamiento, aprovechando que la sangre de Las Ventas tiñe las calles de Madrid, le pone a la Mesa del Toro una concejal y un auditorio para presentar el libro del francés Francis Wolff 50 razones para defender la corrida de toros. En el Parlament, sin embargo, los abolicionistas sólo necesitaron una razón: la ética. Sus intervenciones fueron de tal contundencia argumental que dejaron a la vista la pobreza de los razonamientos taurinos y algún día serán documentos de gran valor para la historia de nuestro "progreso moral", al que apeló el científico Jorge Wagensberg citando a su vez al filósofo José Ferrater Mora, antitaurino y premio Príncipe de Asturias.

Wagensberg, creador y director científico de Fundación La Caixa y Creu de Sant Jordi de la Generalitat, no necesitó 50 respuestas porque lo que mostró fue incontestable: los instrumentos con los que se lleva a cabo en la plaza el martirio de un animal herbívoro, es decir, no depredador y cuyo único afán, en consecuencia, es huir del acoso que sufre, encontrar la salida del coso al que ha sido arrastrado, escapar del pánico que le produce lo que no comprende y regresar al campo del que fue secuestrado ("Entre los seres humanos lo que le ha pasado al toro de lidia es un secuestro": Manuel Vicent). Pero le queda lo peor: puyas que son lanzas que le destrozan músculos en la espalda y en el cuello, que le rompen vasos sanguíneos y nervios, que le abren agujeros por donde luego podrán hundirse las banderillas, que son unos palos terminados en arpones de acero. Por eso aún intenta mantenerse en pie y encaminarse a la puerta por la que le hicieron entrar, momento en el que lo apuñalan en la nuca con el descabello, otra larga espada que termina en una cuchilla de 10 centímetros. Entonces lo rematan con la puntilla, un cuchillo-puñal con el que intentan seccionarle la médula espinal a la altura de las vértebras atlas y axis. El toro ya está paralizado. Morirá por asfixia. Pero, cuando es arrastrado para sacarlo de la arena, sobre la que deja un visible rastro de sangre; después de que, si la faena se considera estética, le hayan cortado una oreja o dos y acaso el rabo, que su verdugo exhibe a los espectadores; cuando ya no queda en él, sin embargo, rastro alguno de esperanza de huida, con la boca entreabierta y la lengua colgando, mutilado, se le ha visto pestañear. Pestañear. Lo ha grabado, junto con todo lo anterior, Alfonso Chillerón, presidente de ANPBA. En el Parlament se relató ese sufrimiento.

Otro argumento que aporte es el de que torturar así a un animal es una salvajada y hacer de ello un espectáculo, una bajeza espiritual, intelectual y moral. No sirve apelar a la tradición: muchos actos execrables fueron tradiciones muy populares, como las ejecuciones públicas. Lo advirtió el también filósofo Josep M. Terricabras: si algo es condenable, no es que sea lícito prohibir, es que es obligatorio. En cuanto a las dehesas, cuya conservación, sorprendentemente, tanto preocupa ahora a los taurinos, podrían convertirse en parques naturales donde la protección del toro estuviera subvencionada como ahora está su tortura.

Por todo lo expuesto anteriormente, creo que Madrid podría aprovechar para subirse al tren de la ética debatida en Barcelona y limpiar esas "bolsas de crueldad", como también las llamó Ferrater Mora. Lejos de ello, el vicepresidente de la Comunidad anuncia su consideración de Bien de Interés Cultural: en la defensa de la violencia sí coinciden nuestras más altas instituciones.

(Adaptado de *Ética para matador*, de Ruth Toledano, El País, 5 de marzo de 2010)

http://elpais.com/diario/2010/03/05/madrid/1267791862_850215.html

El duelo independentista

Si los catalanes son un pueblo demócrata y prudente, como han demostrado ser en todos estos años anteriores a este juego absurdo, deberán ajustar sus ansias separatistas a la legalidad vigente y aceptar las reglas de juego que impone su progenitora España.

En estos últimos meses, gran parte de los españoles asistimos estupefactos al grave desafío soberanista por parte del grueso de la sociedad catalana. Los catalanes (y en especial su mentiroso gobierno) nos han impuesto un debate ficticio, basado en el sentimiento más que en la razón.

En primer lugar, cambiar las fronteras y volver a trazar líneas de separación solamente traerá más enfrentamiento, más odio y más disputas entre hermanos. No olvidemos nunca que los catalanes no forman un pueblo homogéneo, sino que su genética está formada por gente del más diverso origen, desde el extremeño que huyó del hambre en los cincuenta hasta los paquistaníes del barrio del Raval que huyen de los atentados suicidas, pasando por los jubilados europeos que huyen del frío y el elevado coste de vida. Dividir siempre significa enfrentar; justamente lo que una Europa unida busca impedir: el enfrentamiento va contra todo el ideario europeo. No hay más que ver la postura de la Unión Europea en Ucrania. Aunque sin éxito y sin recurrir (de momento) a un despliegue militar, se está luchando contra el separatismo.

Además, es curioso que haya sido la crisis el detonante de todo este sinsentido. El propio Artur Mas llegó a afirmar en el programa "Els Matins" de TV3 que "éste es el momento adecuado para plantear la independencia, porque España está en horas bajas". Los nefastos políticos han organizado un plan maquiavélico, ruin y rastrero con el único objetivo de seguir aferrados al poder. Al final todo lo mueven el dinero y su amigo el poder.

Por último, está la legalidad. No podemos olvidar que, en un estado de derecho, hay unas normas de juego y unos límites, recogidos en la Constitución, que no se deben cruzar. Los catalanes aspiran a poder decidir en un referéndum su estado político; si piden el divorcio a España o, si por el contrario, viven apegados a una tierra que les *roba*. Con la ley en la mano, ninguna región de España puede convocar un referéndum de autodeterminación. Pero ellos insisten con tozudez. Y no van desencaminados, al menos no han optado por la vía violenta a la hora de demandar cambios, como sí ha ocurrido durante más de cincuenta años en Euskadi. Desde luego, si hay una vía para la resolución del conflicto, esa es el diálogo; pero un diálogo de igual a igual; y no un diálogo desde la descalificación continua, que parece ser el método que ha escogido el gobierno y gran parte del pueblo catalanes. La constitución española de 1978 no permite de ninguna manera un referéndum

en una comunidad autónoma. En una consulta de semejante calibre debería poder votar la totalidad del pueblo español, ya que únicamente en él reside la soberanía, es decir, el poder.

(ELABORACIÓN PROPIA)

Una oportunidad para la libertad

Desde el 11 de septiembre de 2013, el pacífico proceso soberanista catalán ha llegado a los grandes periódicos nacionales e internacionales. Los catalanes hemos salido a la calle para defender nuestra libertad para convocar un referéndum que decida nuestro futuro.

La misma Organización de las Naciones Unidas (no es ningún señor Puig, Roca o Valls), otorga el derecho de autodeterminación a los pueblos que lo pidan. Según ese principio, todo pueblo tiene derecho a decidir su futuro y su organización política, bien dentro de otro estado, bien en un estado propio. Si bien es cierto que ese decreto sirvió para que las colonias africanas y asiáticas se independizaran, Catalunya no puede ser menos; tiene el mismo derecho un catalán que un congoleño, faltaría menos. El problema viene cuando una gran parte de españoles, ignorantes en cuestiones culturales y políticas, niega que los catalanes seamos un pueblo.

La situación también es lamentable cuando se compara con la de otros países. Escocia celebrará un referéndum este año para decidir si sigue formando parte o no del Reino Unido. Todo ese proceso se está llevando a cabo con normalidad y sin estridencias. ¿Por qué ellos sí pueden y nosotros no? Creo que se debe a la gran cultura democrática del Reino Unido y a su falta de miedo a un resultado favorable a la independencia.

Por otro lado, mientras España ofrece crisis, paro y emigración, Catalunya ofrece ilusión, ganas de trabajar por mejorar un país, entusiasmo y vitalidad. Mientras España tiene la tauromaquia, Catalunya tiene Sant Jordi. Mientras España recorta en ciencia y en educación, la Generalitat de Catalunya se ha comprometido a eliminar gastos superfluos, como el ejército y la financiación de la iglesia, para destinar más dinero a la investigación científica. España ha pasado en estos últimos años de ser un país boyante a ser un país gris, caduco y absurdamente empeñado en negar su pluralidad.

Los catalanes vivimos en un constante estado de asedio por parte de los colonizadores españoles. Si enseñamos a nuestros hijos nuestro idioma, somos unos adoctrinadores. Si les contamos nuestra historia, somos unos mentirosos y si, por cualquier motivo, hablamos mal de los españoles, ya nos convertimos en fieles adoradores de Belcebú, Satanás y Lucifer. Digamos basta a los bárbaros que nos llevan imponiendo modelos de pensamiento desde el año 1714. 300 años después, no han podido ni con nuestra cultura ni con nuestro espíritu combativo. Ni Primo de Rivera, ni Franco, ni siquiera Felipe V han podido aniquilar nuestra lengua y nuestras tradiciones, que son nuestro bien máspreciado.

Concluiré afirmando que el derecho a decidir no solo tiene que ver con la independencia de

un pequeño país mediterráneo. También tiene que ver con la libertad de decidir abortar, divorciarse, volar en avión o en tren, tomar café, té o helado, acostarse con un hombre o una mujer y un largo etcétera de decisiones que solo podemos tomar si somos libres. En definitiva, poder decidir es ser libre, y nadie podrá decirnos que la libertad no es un derecho humano.

(ELABORACIÓN PROPIA)

ANEXO 2. CUESTIONARIO INICIAL

Cuestionario inicial sobre los textos argumentativos

1. ¿Qué es un texto argumentativo? Pon ejemplos de tipos de texto argumentativo, enumera las partes de que consta y señala cuál es su finalidad.

2. Une las siguientes parejas de oraciones con las palabras de la caja para formar oraciones compuestas:

ya que	pero	sin embargo
porque	como	para que por tanto

Los perros son buenas mascotas. Son fieles y cariñosos.

El hombre me miró con frialdad. Yo le devolví la mirada.

Es difícil encontrar una vacuna contra el sida. Hay mucha gente intentándolo.

Voy a ir al médico. Mi madre se quedará tranquila.

El perro se ha hecho daño. Lo llevaré al médico.

Manuel habla portugués. Nació en Lisboa.

Tres estudios científicos lo demuestran. Podemos afirmar que el café es beneficioso para la salud.

Subraya las oraciones compuestas y clasifícalas. Recuerda la lista que vimos en clase.

3. ¿Qué tipo de conectores y de oraciones crees que se utilizan con más frecuencia en los textos argumentativos? ¿Con qué finalidad?

4. Completa los huecos del texto con los conectores que consideres adecuados.

La tauromaquia está considerada la fiesta nacional de España. _____ muchas personas, entre las que me cuento, somos críticos con este tipo de espectáculos.

_____, algunas personas justifican el torero diciendo que es una tradición ancestral. No se paran a pensar que muchas otras tradiciones, como las luchas de esclavos contra animales en los coliseos romanos o el canibalismo, han sido poco a poco rechazadas por la sociedad y, finalmente, abolidas.

_____, la seña de identidad que esta “fiesta” ha creado es otro de los argumentos que los taurinos utilizan para defenderla. Identifican ser español con el gusto por la tauromaquia. Aunque lo que más me llama la atención es que las personas que la defienden llegan a afirmar que los toros han sido criados para morir en una plaza, e incluso que no sufren dolor como los humanos. La comunidad científica ha demostrado en numerosos estudios que los toros tienen un sistema nervioso muy desarrollado, similar al de cualquier mamífero y que _____, son capaces de sentir dolor.

_____, quiero dejar claro que estoy en contra de las corridas de toros, _____, porque veo que en ellas hay maltrato animal innecesario y que los toros sufren innecesariamente. _____, porque me parece horrible que a los niños se les eduque con la idea de que la vejación animal es un arte. _____, porque el hecho de denominar cultura a lo que es matanza con saña no deja de ser una paradoja. _____, me parece un insulto a la inteligencia humana que alguien se tenga que divertir a costa de la muerte y el sufrimiento de otros congéneres del reino animal.

5. Localiza la tesis del texto. Reescríbela con tus propias palabras.

6. ¿Qué argumentos utiliza el autor para defender su posición? Enuméralos y clasifícalos.

7. Señala la afirmación correcta:

- a) El artículo de opinión suele estar escrito por la redacción de un periódico y no aparece firmado por un periodista.
- b) El artículo de opinión pretende ser objetivo y por tanto en el texto no se detecta la presencia del emisor.
- c) El artículo de opinión es un texto argumentativo que aparece en la prensa escrita en el que un autor expresa su punto de vista sobre un tema de actualidad o polémico.

ANEXO 3. ACTIVIDAD 1

ACTIVIDAD 1

1. Ordena los textos según el orden lógico.
2. Encuentra la tesis de cada texto y reformúlala.

1º Texto _____

2º Texto: _____

3. Escoge uno de los cuatro textos. Señala los argumentos en el texto y clasifícalos según los tipos que hemos visto.

ANEXO 4. ACTIVIDAD 2

ACTIVIDAD 2

Nombre: _____

1. Marca las partes del texto: introducción, tesis, argumentos y conclusión. ¿Qué tipo de estructura argumentativa tiene el artículo?

2. ¿Qué figura retórica contiene el título del artículo?

3. Encuentra en el texto cinco adjetivos valorativos y dos verbos de opinión y clasifícalos en positivos y negativos.

4. ¿Cuál es la modalidad oracional predominante? ¿Hay algún fragmento en el que aparece otra modalidad oracional? ¿Con qué intención?

5. En el texto hay dos palabras entrecomilladas. ¿Por qué lo están?

ANEXO 5. ACTIVIDAD 3

Actividad 3: Los conectores y la subordinación en los textos argumentativos.

1. Rellena los espacios en blanco con los conectores adecuados en cada caso.

La aventura irresponsable

Son ya más de quince muertos los que se ha cobrado el Everest en lo que va de año y, pese a eso, el número de viajeros no hace más que aumentar. **Se calcula que más de diez mil personas llegan al campo base cada año.** De estos, solo el veinte por ciento logra llegar hasta el techo del mundo. Hace cosa de un mes fue el turno de Michael Smith, un ricachón americano cuyo equipaje consistía en un par de zapatillas de deporte, un pantalón a lo Coronel Tapioca y una gorra de visera. Sí, como suena. Ni mochila, ni víveres, ni botellas de oxígeno, ni seguro de accidentes. El americano, inexperto en estas lides, desoyó las recomendaciones de los *sherpas* e inició el ascenso a la cumbre. Como era de esperar, resbaló en una pared y cayó por un desnivel de doscientos cincuenta metros. Su cadáver, como el de tantos incautos, no se recuperará nunca pese a los ruegos de su viuda, que exige la repatriación del cuerpo, una indemnización millonaria. Incluso amenaza con denunciar al gobierno nepalí por el triste final de su maridito.

_____, puedo aceptar que hasta hace unos años ir al Everest era una aventura admirable. Quien lograba llegar al olvidado Nepal merecía un reconocimiento por su valentía. Era un país cerrado, casi desierto y con un clima social de lo más triste. _____, esa etapa ya está más que olvidada, y el europeo que acude al Himalaya, lo hace con una retahíla de *sherpas*, cuarenta botellas de oxígeno y sin cargar nada a la espalda. Vamos, que ahora lo más moderno es la aventura “extrema”, aunque no sepas ni cómo encender un hornillo de gas. Me río yo de esos aventureros urbanitas, influenciados por los programas del simpático Jesús Calleja, que creen que subir al Everest es como ir en bicicleta y que desconocen que la muerte está siempre acechando, escondida en una grieta, en un bloque de hielo o en una moto de agua.

_____, el ciudadano debería tener bien claro que la responsabilidad es un compromiso individual. Nadie con dos dedos de frente puede delegarla a otras personas; y mucho menos, exigir compensación por una locura. **Pienso así porque la experiencia en la montaña me lo ha demostrado.** Al irresponsable, ajo y agua. Lo contrario sería creer que en el ser humano no puede adquirir compromisos firmes y no es capaz de madurar mentalmente, y me niego a pensarlo.

_____, cuando alguien a estas alturas se expone a una aventura de ese tipo, no merece ninguna compensación ni ninguna palmadita en la espalda. El estado no puede ni debe hacerse cargo de las “ideas de bombero” de sus ciudadanos, _____ esa responsabilidad corresponde, como mucho, a los padres y seres queridos de los irresponsables.

2. Analiza sintácticamente las oraciones en negrita.

3. Une las siguientes oraciones simples mediante conectores y clasifica las oraciones resultantes en coordinadas o subordinadas.

El americano falleció. No iba bien equipado.

No había contratado un seguro. No tiene derecho a una indemnización.

Los *sherpas* no encuentran su cadáver. La mujer exige la repatriación.

Subir al Everest ya no es una aventura extrema. La responsabilidad es algo individual.

4. Enumera cinco nexos subordinantes y escribe una oración subordinada con cada uno.

ANEXO 6. ACTIVIDAD 4**Actividad 4: la ortografía de los conectores****Sino/si no/ sino**

1. *Don Álvaro y la fuerza del* _____ no es una novela, _____ una obra de teatro.
2. _____ tenemos dinero, no iremos a Cáceres, _____ a Badajoz.
3. Me dijo que _____ le daba dinero me acuchillaría.
4. Este cuadro no es bonito, _____ todo lo contrario.
5. No quiero _____ que me traigas un regalo.
6. Altea no es solo famosa por sus playas, _____ también por su casco histórico.
7. _____ comes carne, no eres herbívoro, _____ vegetariano.
8. Hay quien dice que el _____ rige nuestras vidas.
9. En agosto espero poder ir a Israel. _____, iré a Turquía.
10. Comeré algo de postre; _____ un café con leche, un batido de frutas.

_____ es una locución conjuntiva (actúa como conjunción)

_____ es una conjunción adversativa

_____ es un sustantivo que significa “destino”

Por qué/porque/porqué/por que

11. No sé _____ dices esas cosas.
12. Iremos a Cádiz _____ tengo familia allí.
13. Nadie sabe el _____ de su reacción, _____ es un chico muy educado.
14. ¿_____ motivo estudiaste Ingeniería?

15. ¿_____ estudias francés?

– _____ se parece al español.

16. La razón _____ vivo en Francia es la alta calidad de vida.

17. Dime _____ te comportas de esa manera. ¿_____ reaccionas así?

_____ es una condición subordinante que introduce oraciones subordinadas adverbiales causales.

_____ es la combinación de la preposición por y el relativo “que”, y se puede sustituir por “por el que, por la que, por los que o por las que”.

_____ es un sustantivo que equivale a “razón” o “motivo”.

_____ es una locución adverbial que aparece en oraciones exclamativas o interrogativas.

Cómo / como

18. _____ amigo, no te aconsejo que te acerques a ese tipo de gente.

19. No sé _____ voy a ir a trabajar sin coche.

20. –¿_____ se llama usted?

–Me llamo Pedro, _____ mi padre.

21. _____ esta tarde no voy, tendré que ir mañana.

22. ¿_____ que no hay nadie en esta casa?

23. Debe de haber _____ unas cuarenta panaderías en esta ciudad.

24. –¿_____ lo harás?

–Lo haré _____ quiera.

25. Me dijeron _____ hacerlo, pero no salió _____ yo esperaba.

26. _____ no lo veas pronto, tu hijo ya habrá crecido demasiado.

27. Romeo y Julieta es una historia de amor _____ ninguna.

_____ es un adverbio interrogativo o exclamativo.

_____ puede ser adverbio, conjunción o preposición.

ANEXO 7. CUESTIONARIO FINAL

CUESTIONARIO FINAL

1- ¿Cuáles son las tres estructuras textuales de los textos argumentativos?

2 – Enumera las partes de un artículo de opinión y defínelas brevemente.

- 1 – En total desacuerdo /Muy mal
 2 – En desacuerdo /Mal
 3 – De acuerdo/Aceptable
 4 – Muy de acuerdo /Muy bien
 5 – Totalmente de acuerdo /Excelente

	1	2	3	4	5
3. He aprendido a reconocer los géneros periodísticos de opinión (editorial, columna, artículo de opinión) y sus características					
4. El profesor se ha expresado con claridad y ha hecho participar a los alumnos					
5. Las diapositivas han ayudado a la presentación de los contenidos					
6. La evaluación de la unidad es clara; en todo momento sé cómo se me va a evaluar					
7. La cantidad de actividades y trabajos es adecuada					
8. Creo que lo aprendido me resultará útil en los próximos cursos					

¿Cómo describirías la experiencia en general? ¿Qué cambiarías? Aporta alguna propuesta de mejora.

ANEXO 8. APUNTES TEÓRICOS SOBRE LA ARGUMENTACIÓN.

La modalización. Los modalizadores

La **modalización** atiende a la presencia del emisor en el propio texto. Esta presencia se percibe a través de diferentes elementos lingüísticos llamados **modalizadores**.

Los modalizadores son propios de textos con un marcado carácter subjetivo. Entre las formas discursivas que tienen entre sus características la subjetividad se encuentra la argumentación, de ahí que los modalizadores sean frecuentemente definidos como las marcas lingüísticas que manifiestan la presencia del emisor en textos argumentativos.

Los principales elementos modalizadores son:

- a) La **modalidad oracional y comunicativa**.
- b) El **léxico valorativo**.
- c) Las **figuras retóricas**.
- d) Los **signos de puntuación**.
- e) La **tematización**.

A) La modalidad oracional y comunicativa

Las modalidades oracionales y comunicativas muestran la actitud del emisor ante el enunciado y su intención respecto al receptor. Así, podemos distinguir entre actitudes que niegan o afirman lo dicho (enunciativas), que preguntan por algo o por alguien (interrogativas directas e indirectas), que muestran sorpresa o admiración (exclamativas), mandato (exhortativas), o bien duda, posibilidad (dubitativas), o bien deseo (desiderativas). Lo fundamental es determinar cuál de estas modalidades oracionales predomina en el texto para buscar la razón en la intencionalidad del autor.

Las modalidades oracionales y comunicativas son las siguientes:

- **Enunciativa o asertiva**: el emisor presenta su enunciado afirmando o negando su contenido. Suele usarse el modo indicativo y la función fundamental es la referencial. El receptor entiende este enunciado como verdadero; por ejemplo: *Los políticos son los responsables de esa grosera simplificación de las conversaciones*.
- **Interrogativa**: el emisor llama la atención del receptor y lo conduce a buscar una respuesta. La función predominante es, por tanto, la apelativa. Las oraciones interrogativas pueden ser totales o parciales, directas o indirectas, afirmativas o negativas. Por ejemplo: *¿Conoces la nueva biblioteca del instituto?* (directa total); *¿Te gustaría visitarla?* (directa parcial); *¿Me pregunto si conoces la nueva biblioteca del instituto?* (indirecta total); *No sé cuántos años tienes* (indirecta parcial); *¿No conoces la nueva biblioteca?* (directa, total y negativa). También existen las interrogaciones retóricas, que son aquellas cuya respuesta ya conoce el emisor pero que sirven para hacernos reflexionar o preguntarnos por alguna cuestión.
- **Exclamativa**: el emisor manifiesta sus sentimientos y los hace explícitos para el receptor. La

función principal es la emotiva. Pueden presentarse como interjecciones (*¡hola!*), frases interjectivas (*¡a buenas horas mangas verdes!*) o como oraciones completas: *¡Nadie está ahí para defender a las futuras generaciones!*

– **Dubitativa:** el emisor presenta el enunciado como posible, de manera que es el receptor quien debe darle validez mediante la reflexión. Destaca en las mismas la función emotiva. Por ejemplo:

Quizá la clave de esa conducta está en el grado de infidelidad, egoísmo o ingratitud que estamos dispuestos a soportar de nuestros semejantes; Quizá llega un momento en que uno se cansa de querer...

– **Desiderativa:** el emisor expresa el contenido como un deseo alcanzable, de forma que involucra en el mismo sentimiento al receptor. En consecuencia, la función emotiva también está presente en las mismas. Por ejemplo: *Un gran rey español sería el que supiera hablar todas las lenguas de España.*

– **Imperativa:** el emisor influye directamente en el receptor mediante su enunciado. Las formas verbales más usuales son el imperativo, el subjuntivo, el presente y el futuro de mandato. Por ejemplo: *Basta de chapurrear un spanglish vergonzante: pasémonos con armas y bagajes a la lengua del imperio...*

B) El léxico valorativo (ponderativo o denostador)

El vocabulario que utiliza el autor en su texto mostrará el grado de implicación del emisor respecto a su enunciado. Podemos encontrar:

– **Adjetivos valorativos:** se usan los adjetivos con un valor connotativo, a los que se pueden unir, además, morfemas derivativos; por ejemplo: *idealizada meta; profundísima insatisfacción*. Muchas veces son usados en parejas o en enumeraciones; por ejemplo: *seres humanos olvidados, perdidos y condenados a...; es cariñoso, compasivo y cuidadoso con su perro...*

– **Sustantivos:** el emisor utilizará aquellos sustantivos que impacten en el receptor; por ejemplo: *amor; indiferencia, odio, desprecio...* Muchas veces aparece –igualmente– el uso de los morfemas derivativos para expresar gusto o disgusto, afecto o desafecto; por ejemplo: *¡Angélicos míos!; esos personajillos*. Igual que ocurre con los adjetivos, los sustantivos también pueden aparecer en parejas o en enumeraciones; por ejemplo: *tan importantes son una nutria, un lobo o una ballena como un ser humano...; hermanos, sobrinos y demás parientes...*

– **Adverbios y locuciones adverbiales:** el emisor los utiliza con el fin de expresar certeza, duda, implicación, posibilidad etc.; por ejemplo: *posiblemente, sin duda, angustiosamente, por supuesto, a lo mejor, evidentemente...*

– **Verbos:** serán de pensamiento, dicción y sentimiento; por ejemplo: *pensar, creer, sentir, experimentar, decir, hablar, lograr, vivir, morir, amar, odiar...* Ej.: *muero por un vaso de agua...*

C) Las figuras retóricas

Son varias las figuras retóricas que puede utilizar el emisor para mostrar su presencia. Entre otras destacan:

– La **metáfora**. Igualación entre dos términos semejantes: *la vida es un carnaval; Internet es un caballo desbocado; se convirtió en un mago de las finanzas.*

– El **símil**. Comparación entre elementos parecidos. El término que establece la comparación

(como, parece...) debe estar presente: *el acusado se defendió como gato panza arriba; su rostro es como un libro abierto; desde el avión, la ciudad parece un mar de luces.*

– La **ironía**. Afirmar algo mediante su contrario puede implicar sarcasmo, crítica o burla. Se trata de un procedimiento aparentemente suave pero que suele ser muy efectivo: *¿Quién podría poner en duda la limpieza de sus «negocios»?; tiene la «sana» costumbre de no comer nunca ni fruta ni verdura.*

– La **hipérbole**. Exageración evidente: *ganaremos el partido sin bajarnos del autobús; buscaré hasta debajo de las piedras para encontrarlo; te regalaré la luna y las estrellas.*

– La **reticencia**. Los puntos suspensivos se utilizan para dejar abierta la enumeración o una idea y que sea el receptor quien la continúe: *Si las paredes hablaran...* (los tres puntos suspensivos últimos son la reticencia).

– El **asíndeton**. Supresión de conjunciones (da sensación de rapidez, viveza...): *busca, encuentra, elige.*

– El **polisíndeton**. Unión innecesaria de varias oraciones o palabras con conjunciones (es lo contrario al asíndeton): *y se levanta, y le saluda, y le abraza.*

– La **personificación**. Atribución de cualidades humanas a seres animados o inanimados: *Ese proyecto sufrió un duro castigo; el Sol me saluda por las mañanas.*

D) Los signos de puntuación

En cuanto modalizadores, los signos de puntuación pueden manifestar la subjetividad del emisor. Nos centramos en los siguientes:

– Los **puntos suspensivos**. Signo de puntuación formado por tres puntos consecutivos (...) –y solo tres–, llamado así porque entre sus usos principales está el de dejar en suspenso el discurso.

Sus usos principales, en cuanto modalizador, son:

a) Para indicar la existencia en el discurso de una pausa transitoria que expresa duda, temor, vacilación o suspense: *No sé si ir o si no ir... No sé qué hacer; Te llaman del hospital... Espero que sean buenas noticias; Quería preguntarte... No sé..., bueno..., que si quieres ir conmigo a la fiesta; Si yo te contara...*

b) Para insinuar, evitando su reproducción, expresiones o palabras malsonantes o inconvenientes: *¡Qué hijo de... está hecho! A veces se colocan tras la letra inicial del término que se insinúa: Vete a la m... No te aguanto más.*

c) Cuando, por cualquier otro motivo, se desea dejar el enunciado incompleto y en suspenso: *Fue todo muy violento, estuvo muy desagradable... No quiero seguir hablando de ello.*

d) Sin valor de interrupción del discurso, sino con intención enfática o expresiva, para alargar un texto: *Ser... o no ser... Esa es la cuestión.*

– Los **paréntesis**. Signo ortográfico doble con la forma () que se usa para insertar en un enunciado una información complementaria o aclaratoria. Su uso como modalizador implica la intención del autor de interrumpir el enunciado, normalmente para incluir una nota subjetiva por parte del autor: *Las asambleas (la última fue realmente pesada) se celebran en el salón de actos.*

– Las **comillas**. Signo ortográfico doble del cual se usan diferentes tipos en español: las comillas angulares, también llamadas latinas o españolas (« »), las inglesas (“ ”) y las simples (‘ ’). Además

para reproducir citas textuales, las comillas pueden funcionar a modo de focalizador, para remarcar algún término que al autor interesa resaltar. En este sentido, el *Diccionario Panhispánico de dudas* nos aclara que sirven para indicar que una palabra o expresión es impropia, vulgar, procede de otra lengua o se utiliza irónicamente o con un sentido especial: *Dijo que la comida llevaba muchas «especies»*; *En el salón han puesto una «boiserie» que les ha costado un dineral*; *Parece que últimamente le va muy bien en sus «negocios»*.

E) La tematización

Entendemos por **tematización** (o **topicalización**) todo aquello que tiene que ver con la estructura informativa del texto: el planteamiento del tema, la progresión del mismo, la inclusión de nuevas informaciones sobre ese tema o la inclusión de nuevos temas (en el caso, este último, de que el emisor desee incluir, por ejemplo, una digresión).

La tematización es, pues, el procedimiento mediante el cual se introduce, acota o subraya un tópico, un tema.

En ocasiones se presenta un tema y se van añadiendo informaciones basadas cada una en las anteriores. Hablamos entonces de progresión temática vinculada.

En otras ocasiones, se introducen uno o varios temas y se va volviendo sobre ellos según interese al emisor.

Finalmente, hablamos de digresión cuando el emisor rompe el hilo del discurso e introduce en el mismo asuntos que no tienen conexión o presentan tan solo un íntimo enlace con aquello de que se está tratando.

3. La deixis y la impersonalidad

Además de la modalización, considerar la deixis y la impersonalidad nos puede ser útil para reconocer la mayor o menor presencia del emisor (subjektividad / objetividad) en el discurso.

A) La deixis

Es el señalamiento del emisor o la ubicación en el tiempo y en el espacio de todos aquellos elementos de un texto que hacen referencia a la realidad extralingüística. El eje de coordenadas del que se parte es: yo—aquí—ahora. La deixis puede ser:

– **Personal.** El emisor se incluye en su texto con presencia explícita a través de: verbos en primera persona del singular; los pronombres *yo, me, mí, conmigo*; y los posesivos *mi, mío, mía*. También puede incluir al receptor —deixis inclusiva— a través de verbos, pronombres y posesivos de primera persona del plural (*nosotros, nuestro*). En algunas ocasiones, utiliza el pronombre indefinido existencial *uno, una*, que da carácter impersonal al enunciado pero en el que también se incluye el emisor o cualquiera.

– **Social.** El emisor establece diferencias con el receptor, marcando una mayor o menor distancia, mediante el uso de *tú* o *usted*.

– **Espacial.** Los demostrativos son los deícticos que muestran el lugar en que se encuentra el emisor en relación con los objetos. También se puede indicar a través de referencias concretas (*en mi pueblo, en Ruanda...*).

– **Temporal.** El emisor parte de la actualidad y avanza o retrocede en el tiempo mediante adverbios (*ayer, mañana, hoy, aquí, allí...*) o con expresiones que indiquen tiempo (*desde mi infancia, en mi vejez...*).

B) La impersonalidad

En algunos textos argumentativos de marcado carácter subjetivo, el emisor utiliza la impersonalidad de forma intencionada, con la finalidad de alejarse de los enunciados, hacer una generalización y convencer al receptor de la verosimilitud de sus enunciados. La forma aparente de objetividad que adquiere el texto le da un carácter universal. Las formas de impersonalidad son variadas: construcciones con *se* (*se dice, se piensa...*), construcciones formadas con la tercera persona de verbos como *ser, hacer, haber* (*es tarde, hace frío, allí hay un puente medieval, etc.*).

Otros modalizadores

Otras marcas lingüísticas modalizadoras son:

- El **modo verbal** (el indicativo indica objetividad, realidad; el subjuntivo, subjetividad, deseo, duda o temor; y el imperativo, mandato).
- Las **perífrasis verbales modales**, tanto de obligación como de probabilidad o posibilidad.
- El **uso de la primera persona gramatical**.
- El uso intencionado de conjunciones ilativas al comienzo de párrafo: *Que trabajen o no, parece darnos igual a los españoles...*
- El **cambio de registro**, que otorga mayor subjetividad a lo dicho para acercarse al receptor.
- La **focalización**, mediante la que el emisor subraya una palabra o sintagma que quiere señalar específicamente (uso de cursivas, negrita, letras mayúsculas, tipografía variada, etc.).

ANEXO 9. TABLA DE NOTAS POR ACTIVIDAD.

ALUMNO	ACT. 1	ACT. 2	ACT. 3	ACT. 4	ARTÍCULO (sobre 0,70)	TOTAL (sobre 1)
GRUPO 1						
A.A.	0,05	0,05	0,10	0,10	0,35	0,65
A.B.	0,05	0,05	0,10	0,10	0,56	0,86
R.B.	0,05	0,05	--	0,10	0,49	0,69
R.C.	0,05	0,05	0,10	0,10	0,49	0,79
Á.D.	0,05	--	--	--	--	0,05
C.E.	0,05	0,05	0,10	0,10	0,70	1
L.F.	0,05	--	--	0,10	0,49	0,64
R.F.	0,05	0,05	0,10	0,10	0,32	0,62
P.G.	0,05	--	--	0,10	0,49	0,64
P.G.	0,05	--	--	--	--	0,05
A.H.	0,05	--	--	--	--	0,05
A.J.	--	--	--	--	--	0
H.L.	0,05	--	--	--	0,35	0,4
GRUPO 2						
A.L.	0,05	--	--	--	0,38	0,43
J.L.	0,05	0,05	0,10	0,10	0,65	0,95
D.M.	0,05	--	0,10	--	--	--
S.M.	0,05	0,05	0,10	0,10	0,52	0,82
D.N.	0,05	0,05	0,10	0,10	0,65	0,95
P.R.	0,05	0,05	0,10	0,10	0,42	0,72
M.S.	0,05	0,05	0,10	--	0,45	0,65
A.S.	0,05	--	0,10	--	0,49	0,64
A.S.	0,05	0,05	0,10	0,10	0,70	1

